

Movimento operário português e educação(*) (1900-1926)

ANTÓNIO CANDEIAS(**)

INTRODUÇÃO

Mais do que um trabalho exaustivo, trata-se aqui de abrir caminhos de investigação sobre um tema até agora pouco estudado em Portugal: as relações entre movimento operário e educação, no período compreendido entre o último quartel do século XIX e a instauração da ditadura militar em 1926.

1 — Sobre o movimento operário português da altura, note-se a influência das teorias anarco-sindicalistas, que caracterizaram quer a U. O. N. (União Operária Nacional) fundada em 1914 no Congresso de Tomar, quer especialmente a C. G. T. fundada em 1919.

Com efeito, a partir de 1914, consuma-se o afastamento quase total do decadente Partido Socialista relativamente ao movimento sindical.

A partir de 1922, esboça-se, de novo, a

divisão do movimento operário português em duas correntes:

- a corrente maioritária, defensora da adesão à A. I. T. (Associação Internacional dos Trabalhadores), com sede em Berlim, anarco-sindicalista;
- a facção minoritária, defendendo a adesão à I. S. V. (Internacional Sindical Vermelha) com sede em Moscovo, de inspiração bolchevique.

Mas, de qualquer forma um longo caminho tinha sido percorrido pela organização operária, que ligada primeiro ao Partido Socialista, de seguida muito influenciada pelas ideias republicanas e sobretudo pela sua dinâmica revolucionária do fim do século, conhece pouco tempo depois da proclamação da República, um crescimento gigantesco e uma combatividade que lhe vieram a dar uma grande importância na vida política, social e cultural da 1.^a República portuguesa.

Um exemplo desta importância, poder-se-á medir através da expansão do órgão da C. G. T., *A Batalha* que em 1921-1922 atinge a tiragem de 20 000 exemplares, oscilando, segundo os autores, entre o segundo e o terceiro jornal diário, depois do *Diário*

(*) Este trabalho não teria sido possível sem a ajuda e colaboração de Emídio Santana, Custódio da Costa e Lígia de Oliveira. Para eles, os nossos sinceros agradecimentos.

(**) António Candeias, D. E. A. em Ciências de Educação de Paris — Nanterre.

de Notícias e O Século (J. Batista, *História do diário sindicalista — «A Batalha»*, ed. Bertrand, p. 99).

No suplemento literário de *A Batalha*, colaboraram entre outros, Adolfo Lima, Ferreira de Castro, Armando de Lucena, José Régio, Vitorino Nemésio, Rocha Martins, etc. (J. Batista, *História do diário sindicalista — «A Batalha»*, p. 69).

Tratando-se de um período da vida portuguesa extremamente agitado política, social e culturalmente, reteremos a partir de agora o aparecimento das associações educativas populares e o longo caminho por elas percorrido até 1926.

2 — «A república seria inconcebível sem Lisboa e Porto; e, se a percentagem de analfabetismo nestas cidades não houvesse decrescido incessantemente, sobretudo pelos sacrifícios das organizações operárias, não poderia sustentar-se mais do que um dia a nova forma de governo, mesmo quando conduzida por um unânime pronunciamento militar» (*in* revista *Escola Nova*, 1911, n.º 3, citada por Madeira Bárbara, 1979).

Através desta descrição, poder-se-á ter uma ideia da importância das associações populares na difusão e ensino das primeiras letras e o seu papel político.

Com efeito, em Lisboa, em 1876, contavam-se já 16 associações culturais, cujo número em 1900 atingia as 44. Desenvolvendo-se paralelamente aos organismos de classe e sindicatos, tinham como fim a elevação do nível cultural dos seus associados, paralelamente à difusão de ideias republicanas e socialistas.

É bem claro que esta preocupação das associações culturais pela difusão das «novas ideias» junto do povo, vinha carregada de um forte conteúdo político, inserindo-se numa estratégia subversiva face à monarquia.

É no entanto errado, na nossa opinião, ver nisso um sinal de oportunismo político, antes se detectando uma genuína preocupa-

ção pela instrução e cultura, como fazendo parte de uma estrutura ideológica que passava pela «libertação do povo das trevas do clericalismo e da ignorância».

Estas associações estavam, portanto muito ligadas a núcleos republicanos, socialistas, e mais tarde, anarquistas, sendo por vezes difícil e confusa a detecção exacta da orientação predominante.

Assim, em debates organizados por centros republicanos, citavam-se e «defendiam-se» autores como Francisco Ferrer, Victor Hugo, Auguste Comte, Proudhon, Réclus, Antero de Quental, Zola, Michelet, Garibaldi, etc. (C. Oliveira, 1973).

Se estes autores podem parecer contraditórios entre si, o facto é que, por oportunismo ou não, eles eram discutidos em centros culturais republicanos.

O mesmo leque de autores se poderá por exemplo, encontrar nas obras que compunham a biblioteca «Ilustração popular de Castelo de Vide», que nos seus 1500 volumes, continha obras de Byron, Proudhon, Balzac, Saint Simon, Castilho, Garret, Herculano, etc. Esta biblioteca, era, além do mais, responsável por uma escola nocturna, que, no Inverno, atingia a frequência de 70-80 indivíduos (C. Oliveira, 1973).

Mas os exemplos são vários, e reteremos alguns. Assim, nos últimos anos do século, entre os 44 centros, associações e academias, contava-se o grupo de propaganda socialista, que mantinha 3 cursos em funcionamento: Sociologia (prof. Álvaro de Macedo), Religião (prof. Heliodoro Salgado) e Socialismo (prof. José de Macedo), (C. Oliveira, 1973).

Em 1889, nasce em Lisboa, a Academia de Estudos Livres, que se intitula de «Universidade Popular», e que mantém a funcionar a Escola Marquês de Pombal, com 3 secções: duas diurnas (maternal e primária) e uma nocturna.

Na secção nocturna desta escola, além de ser ministrada a instrução primária, que no ano de 1913-1914, conta com 98 alunos,

são, também dados cursos de Português, Francês, Inglês, Desenho, escrituração comercial, violino, rudimentos de música, piano, matemática, economia política, pintura a óleo e modelação a barro, etc.

O número de alunos inscritos nestes cursos é, no mesmo ano, de 377 para as 3 secções.

Esta Academia, que conta entre os seus sócios, com Teófilo Braga e Bernardino Machado, tem a seu cargo uma secção editorial, responsável pelo lançamento de algumas obras, e encarrega-se de organizar excursões para os seus sócios, entre as quais uma excursão a Paris. Aliás, esta Academia, será em 1913, agraciada com um louvor pelo Ministério da Instrução Pública, «pelos relevantíssimos serviços prestados à educação popular».

Assim, continuando com alguns exemplos de associações de cultura popular, temos que em 1902, nasce no Porto, uma Universidade Livre, por iniciativa do «Comité Académico Operário» de inspiração anarquista. Este comité, além de propor a abertura de um curso primário para crianças, com um programa a que nos referiremos mais à frente, organiza, também cursos nocturnos para adultos.

Os dois primeiros seminários, tiveram como temas a Astronomia e a Botânica e constituíram, segundo Campos de Lima, um êxito assinalável, sendo «muito concorridos pela proficiência do conhecimento e pela simplicidade de exposição» (Campos de Lima, 1903).

Em 1907, há a assinalar a criação da Liga Nacional de Instrução cujos fins, são entre outros, os seguintes: «promover o melhoramento da instrução nacional em todos os ramos, principalmente no primário e popular. Fazer o cadastro do analfabetismo em Portugal... criar escolas modelo para os dois sexos... promover a transformação radical da actual escola primária... promover a fundação de escolas móveis de instrução popular, de ensino agrícola e de

educação geral e doméstica» (J. S. Sampaio, 1975).

Mas uma vez a República instaurada, dá-se uma verdadeira explosão na criação de centros de educação popular de que são exemplos, entre outros, o Centro Escolar Miguel Bombarda, o Centro Socialista, a Liga Popular contra o Analfabetismo, a Federação Operária Alexandre Braga, etc.

Todo este processo, veio a culminar com a realização de uma das obras mais interessantes, do ponto de vista da educação popular, jamais realizadas em Portugal: as Universidades Livres e Populares de Lisboa, Porto, Coimbra e Setúbal. Sobre estas realizações, debruçar-nos-emos, mais em pormenor, no ponto seguinte.

3 — Em Lisboa, segundo David Ferreira, autor de uma série de artigos sobre as Universidades Populares, «após a implantação da República, foram fundadas em Lisboa duas Universidades Populares que apesar de não serem rigorosamente idênticas, correspondiam de certo modo aos fins idealizados» (citado por J. S. Sampaio, 1975). Elas eram a U. P. P. (Universidade Popular Portuguesa) e a Universidade Livre de Lisboa.

Mas quais eram esses «fins idealizados»?

Segundo Jaime Cortesão, de uma forma geral, as Universidades Livres destinam-se a um público bem preparado, tendo por fim o ensino superior, enquanto que as Universidades Populares se orientam para um público mais vasto, procurando realizar uma obra de acção nacional e social. Na opinião do mesmo Jaime Cortesão, citado por J. S. Sampaio, em Portugal, as Universidades Livres, aproximavam-se do esquema definido para as Universidades Populares. Segundo este autor, a primeira Universidade Livre portuguesa teria tido lugar no Porto, no princípio do século e estaria naquela altura extinta (1912). (Tratar-se-ia talvez da Universidade montada pelo Comité Académico Operário e referenciada por Campos Lima.)

Para o professor Aurélio de Quintanilha, num discurso proferido na inauguração da Universidade Livre de Coimbra (5 de Fevereiro de 1925), esta Universidade é definida como sendo «o traço da união entre as camadas populares e a velha e gloriosa Universidade de Coimbra, para o que se recomenda o uso do material e pessoal docente universitário».

Mas os fins são ligeiramente diferentes no que respeita à Universidade Popular de Lisboa, segundo o Dr. Faria de Vasconcelos (revista *Educação Popular Lisboa*, n.º 1, 1921, citado por J. S. Sampaio, 1975, p. 172).

Assim, segundo este autor a U. P. P. não seria «uma obra de extensão Universitária dependente da Universidade de Lisboa. Teve vida própria, um organismo seu... Não é um centro de investigação científica, mas somente um centro de difusão dos conhecimentos e de saída espiritual para o povo».

As actividades da U. P. P. segundo este autor «dirigem-se à formação do homem individual e do homem social de cuja síntese resulta o homem humano».

A forma como estão organizados os cursos, pelo menos no que respeita à Universidade Livre de Lisboa obedece a dois processos: «o das conferências de assuntos isolados, formando um todo completo, e o dos cursos seguidos em séries de conferências sobre a mesma questão, exposta gradualmente». (David Ferreira, citado por J. S. Sampaio, 1975, p. 175).

Idêntico seria o processo utilizado nas outras Universidades Livres e Populares do País.

Qual o «corpo docente» dessas Universidades?

Vamo-nos aqui restringir à U. P. P.

Assim, no que respeita à U. P. P. contam-se entre outros os seguintes colaboradores: Raul Proença, Jaime Cortesão, António Sérgio, Leonardo Coimbra, Campos Lima, Adolfo Lima, Brito Camacho, Sobral de Campos, Azeredo Perdigão, Hipólito Raposo, Afonso Lopes Vieira, Bento de Jesus

Caraça, José Viana da Mota, Luís de Freitas Branco, etc.

Este leque de personalidades, constituía sem dúvida, a *élite* intelectual do País, numa altura em que a criação intelectual e artística era intensa em Portugal. Esta atitude faz-nos pensar em relação ao que se passa hoje, nomeadamente no que respeita às relações entre os «cultos» e os «incultos» em Portugal, e ao elitismo de alguns dos nossos «intelectuais», de todos os quadrantes políticos.

Porque, questão curiosa, falando em quadrantes políticos, encontra-se entre estes «docentes» de uma «Universidade para o povo», homens de ideologias muito diferentes, mesmo opostas, como Campos Lima e Adolfo Lima (anarquistas) Raul Proença, Jaime Cortesão e António Sérgio (grupo «Seara Nova») e Afonso Lopes Vieira e Hipólito Raposo (integralistas).

A U. P. P. é em 1919 declarada pelo governo, como sendo de utilidade nacional, fundamentando-se esta decisão no emprego por parte da U. P. P. «com magníficos êxitos de meios pedagógicos do mais alto valor, tais como uma biblioteca popular modelo, um salão cinematográfico com sessões permanentes de vulgarização científica, histórica e artística e séries de conferências pelos mais prestigiados professores das Faculdades, Liceus e outras escolas oficiais. (Decreto n.º 5781 de 10 de Maio de 1919, citado por J. S. Sampaio, 1975.)

Quanto à relação entre as Universidades Populares e o movimento operário português, e no que respeita à U. P. P. de Lisboa, ela era quase directa, se tomarmos em conta os locais onde funcionava a referida Universidade. Com efeito a U. P. P. de Lisboa dividia-se em 6 secções:

- 1.º — Secção Central, instalada em «A Padaria do Povo», em Lisboa (cooperativa de padeiros);
- 2.º — Junta da Associação de Classe dos Caixeiros de Lisboa;

- 3.º — Instalada no Barreiro;
- 4.º — Na Associação do Pessoal do Arsenal do Exército, em Lisboa (um dos sindicatos mais fortes de Lisboa);
- 5.º — Associada às classes metalúrgicas (outro grande sindicato);
- 6.º — Ao serviço da classe dos chapeleiros.

Mas observemos uma outra Universidade Popular, a Universidade Livre de Coimbra.

Sem implicações tão directas como a U. P. P. de Lisboa, vejamos no entanto os pressupostos enunciados por um dos seus organizadores, o prof. Aurélio de Quintanilha, no discurso de fundação desta Universidade. Assim, ao esclarecer as finalidades desta instituição o prof. Aurélio de Quintanilha, parte do pressuposto que o «facto sobrelevante da estrutura social é a luta de classes, as duas hostes inimigas apresentando-se para uma grande batalha que muitos crêem próxima... Aos exércitos operários, opõem-se o comércio, a indústria, a agricultura — os possuidores da terra, dos instrumentos de trabalho e da circulação de valores... Aos trabalhadores oferecem-se duas opções: a instauração da Ditadura do Proletariado, à maneira marxista ou, a pulverização da autoridade, à maneira anarquista».

Assim para este autor, a luta de classes continuará «enquanto persistirem os factores económicos que a determinam», mas tenta diminuir a violência desta luta, intelectualizando-a: «... arranquemo-la da trincheira, da barricada, para as campinas ridentes, floridas e belíssimas do pensamento» (citado por J. S. Sampaio, 1975).

De uma maneira talvez ambígua, estavam, no entanto, bem presentes no espírito do autor destas linhas, e fundador da Universidade Livre de Coimbra, os problemas políticos e sociais da época.

Que diferença, em relação à hipocrisia da Universidade «neutra e apolítica» de ontem, como de hoje.

4 — Mas, não só no que respeita a ensino para adultos, se encontram exemplos interessantes de «educação popular».

Com efeito, citamos já aqui, uma tentativa, por parte do «Comité Académico Operário» do Porto de fundar uma «rede de escolas livres» destinada a crianças.

Passamos a transcrever o programa de ensino «relativo à educação intelectual» que nessas escolas seria ministrado:

«Conhecimento geral do meio cósmico; matéria e força; formas determinadas de matéria; estados gasoso, líquido e sólido; transformações recíprocas dos corpos — conclusão lógica: indestrutibilidade da matéria.

«Matéria inorgânica, orgânica e inorganizada; sua identidade fundamental; suas diferenças só de grau; coexistência de matéria e força — conclusão lógica: inseparabilidade dos fenómenos psíquicos (alma) da matéria nervosa.

«Corpos celestes; pluralidade dos mundos; sua constituição análoga à da terra; análise espectral e análise química dos meteoritos; demonstração dos erros geocêntricos e antropocêntricos.

«História geral da terra; idade provável do planeta que habitamos; tipos principais da sua flora e fauna; espécies intermédias; estudo do *Pithecanthropus erectus*, verdadeiro intermédio entre o homem e os outros mamíferos superiores; demonstração da falsa ciência dos livros sagrados: ordem sucessiva dos animais, segundo a criação — Impossibilidade de harmonizar a Bíblia com a ciência.

«Anatomia comparada e noções de fisiologia geral; lei da adaptação; influência do meio sobre as propriedades gerais da matéria viva; hereditariedade e determinismo biológico; noções gerais de fisiologia humana — natureza material da alma.

«Demonstração dos erros de finalidade teológica e antropomórfica.

«História geral da Humanidade; sua evolução física, intelectual e moral; actividades

religiosas; perseguições aos homens de ciência; conflitos entre o dogma e a ciência; noções gerais de antropologia e sociologia descritiva; história comparada dos diversos sistemas religiosos; falta de autoridade histórica dos antigos livros religiosos — demonstração histórica do erro da revelação teológica.

«Sociologia; diferença entre agregado e associação; demonstração do erro Comte — Spenceriano que compara a sociedade a um organismo vivo.»

Nas considerações sobre este programa poder-se-á ler o seguinte: «é conveniente notar que as generalizações deste programa, onde somente se estabeleceu os pontos capitais relativos à educação anticlerical, não serão ensinados sob uma forma abstracta, que não é consentânea com o espírito da criança. O ensino deverá obedecer a um método tal que as abstracções surjam espontaneamente no seu espírito.

Os métodos pedagógicos fundados na psicologia, estão hoje bem justificados para que seja necessário desenvolvê-los aqui. Bastaríamos realçar que é partindo do simples para o complexo, da análise para a síntese, do particular para o geral, do concreto para o abstracto, que evoluiu o espírito humano, e como o indivíduo é desde a vida embrionária até à adolescência, uma recapitulação de todas as fases por que passou na escala animal até à raça actual, será esse, no que diz respeito ao desenvolvimento do cérebro e suas funções, o método pedagógico natural, que aliás, é directamente demonstrável pela observação» (Campos Lima, 1905).

Como se pode ver pelo programa e considerações aqui transcritos, estamos na presença de uma concepção pedagógica bastante original para a época, que tem como inspirador o pedagogo libertário Francisco Ferrer.

Em entrevistas com militantes sindicalistas do princípio do século, e através da consulta de material da altura sobre edu-

cação, sabemos que além de ser relativamente conhecido em Portugal, Francisco Ferrer influenciou algumas escolas ligadas aos sindicatos do princípio do século, razão porque exporemos de uma forma resumida aquilo que consideramos essencial das suas concepções.

Porém, antes de o fazermos, devemos tentar aprofundar um pouco mais as relações entre movimento operário e educação.

Neste momento, centraremos a nossa atenção sobre a educação para crianças, isto é, nas escolas primárias.

5 — As relações existentes entre o movimento operário português (1900-1926) e as questões relativas à educação, estão, neste momento, muito longe de estarem esclarecidas.

Esta questão pode ser detectada de duas formas, complementares entre si:

1.º — Exame das críticas ao sistema escolar do estado por parte das organizações operárias.

2.º — Propostas concretas por elas avançadas. Como é óbvio, tanto o primeiro, como o segundo aspectos só poderão ser inteiramente compreendidos, através de: 1.º, uma análise exaustiva da imprensa operária da época, sobretudo os artigos relativos à educação; 2.º, a análise das revistas de pedagogia existentes e as suas relações com o movimento operário organizado; 3.º, a análise das escolas postas a funcionar pelos sindicatos ou por pessoas a eles ligados; 4.º, análise dos pedagogos que de uma forma ou de outra influenciaram essas escolas; 5.º, entrevistas a pessoas que de uma forma ou de outra, estiveram ligadas a essas escolas.

É, como se vê, uma vasta tarefa.

Muito longe de termos cumprido este programa de trabalho, poderemos no entanto através do (pouco) material recolhido dar alguns indícios de como a questão era vista.

No respeitante à análise de imprensa operária (ainda não feita, pelo menos de uma forma exaustiva), deveremos afirmar, que o primeiro congresso em que detectámos a existência de trabalhos sobre educação, foi o congresso de fundação das Juventudes Sindicalistas, realizado em Lisboa em Janeiro de 1921.

Neste congresso, entre outras conclusões, tem-se como objectivo «a criação de aulas de ensino primário, assentes em bases acen-tuadamente racionalistas», «organizações de bibliotecas... realização de conferências e palestras... edição de folhetos... etc.» (M. J. Sousa, 1933).

Não queremos, de forma alguma dizer que esta foi a primeira revelação de interesse que o movimento operário português teve pela educação; basta para isso ler a primeira parte do nosso trabalho para afastar esta ideia.

No entanto, a nível de congressos operários do século XX, foi a primeira manifestação que encontrámos, relativa ao assunto.

Interessa-nos aqui, sobretudo a menção feita à criação de escolas racionalistas, o que nos mostra a influência e difusão das ideias de Francisco Ferrer, que se definia precisamente, como um pedagogo racionalista.

Há de seguida, menções ao problema de educação, nos congressos confederados da Covilhã (Outubro de 1922) em que há uma tese com o título de «Relações internacionais e educação», tese essa que não chega a ser exposta; e finalmente, no congresso de Santarém em 1925.

Neste congresso existe já uma tese, muito bem definida das direcções apresentadas pelo movimento operário português, no que respeita à educação servindo-se já dos exemplos, entretanto postos a funcionar (escolas de sindicatos, mas sobretudo, a escola-oficina n.º 1) e que mostra uma evolução muito interessante, relativamente às ideias de F. Ferrer.

Com efeito, neste congresso de Santarém, defenderam-se entre outros aspectos, a *necessidade de ser o movimento operário, ele próprio, a ocupar-se das questões da educação*, para que deveria logo que possível organizar e pôr a funcionar «escolas primárias de educação integral sob o tipo-modelo de escolas-oficinas ou escolas de trabalho, para educação geral e especial dos filhos de seus associados»; *reconhecia-se o Estado como incapaz pelas suas características de classe, «de aplicar os princípios da pedagogia moderna, razão pela qual... devem ser os trabalhadores, os únicos depositários de uma ideologia concordante com as leis materiais da sociologia, a ocuparem-se da educação»*; *defendia-se que estas escolas deveriam ser integrais*, fomentando a auto-organização dos alunos em associações de estudantes, associar a teoria à prática e adaptar como notas, o sistema apto-não apto.

Este programa, extremamente aliciente e avançado, ainda nos nossos dias, que foi aqui exposto de uma forma não sistemática, mostra-nos, no entanto, a existência de uma rejeição clara do sistema educativo português e a existência de uma alternativa baseada em experiências anteriores, que citaremos mais detalhadamente.

Dessas experiências, exceptuando a da «Escola-Oficina n.º 1 de Lisboa» não sabemos até que ponto se diferenciaram pelos métodos e teorias relativamente às escolas do ensino oficial, visto que delas pouco temos conhecimento.

Através de entrevistas a alguns activistas sindicais da altura, sabemos que muitos sindicatos mantinham escolas primárias em funcionamento — E. Santana frequentou uma escola do sindicato dos metalúrgicos de Lisboa em 1912, que tinha como patrono a figura de F. Ferrer; C. da Costa esteve na origem de uma greve, provavelmente em 25-26 que deu como resultado a criação de uma escola primária no seu sindicato (para crianças durante o dia, e adultos à

noite); sabemos que a sociedade «A Voz do Operário» montava frequentemente escolas em vários sindicatos que se mostravam interessados, enviando professores e livros.

Mas não sabemos o seguinte:

1.º — Qual a extensão em número destas escolas, ignorando portanto, de momento, se se pode falar de uma «rede» de «escolas sindicais».

2.º — Se existia um espírito próprio e homogêneo no que respeita a métodos pedagógicos, conteúdo de ensino, etc.

Portanto a questão fundamental que está presente é a seguinte:

Constituíram estas escolas, uma rede alternativa ao ensino oficial, ou seriam uma resposta às insuficiências de rede escolar estatal?

A resposta, que honestamente não podemos dar, por falta de meios, parece-nos que aponta para o facto de numa primeira fase se tratar de uma resposta às insuficiências do ensino oficial, e com o tempo, através de uma prática empírica ou não, dependendo dos professores, acabou por, em 1925, ser teorizada como alternativa que o seguimento dos acontecimentos políticos não deixou confirmar.

Cremos que nenhuma organização social, sindical ou não, irá criar uma alternativa ao que existe, sem primeiro se dar conta, na prática, no terreno, das insuficiências das estruturas já existentes, o que de outra forma cairia num artificialismo de pouca dura; as Universidades Populares criaram-se e mantiveram-se porque do ponto de vista filosófico eram alternativas às Universidades do Estado, mas também porque estas não podiam (queriam?) acolher o povo no seu seio e lhe apareciam como um organismo totalmente estranho.

Assim, nas entrevistas que tivemos com os militantes, no que respeita aos problemas

de educação, a atitude que detectámos era ambígua e bem denunciante deste problema.

De facto, não se tratando de pessoas ligadas ao problema da educação, consideramos que as suas opiniões não se afastavam muito do militante normal.

Assim, estes, face à escola do Estado, apontavam o facto de elas serem muito poucas, e desconfiavam dos métodos aí utilizados (punições físicas, ensino da religião, etc.).

Apontavam-lhes, portanto, insuficiências, no aspecto quantitativo, sobretudo e também no qualitativo.

No que respeita às escolas dos sindicatos, hesitavam em classificá-las como um todo (o que é aliás normal visto não serem pessoas que se interessam especificamente por problemas de educação e não os tenham estudado) dizendo que os métodos e o conteúdo dependia dos professores, mas sublinhando aspectos que parecem interessantes, como a interdição de castigos físicos, e o facto de se sentirem «em família» visto tratar-se de professores que eram voluntários e portanto sensíveis aos problemas sociais.

Este «sentir-se em família» na escola, vindo de crianças de um meio operário, sabemos que ainda hoje, não é de forma alguma desprezível face a uma instituição que não veicula e antes ignora os valores e a experiência de vida das camadas populares, podendo-se portanto considerar como uma conquista muito importante por parte das escolas sindicais da altura.

De notar, que, estas entrevistas, pelo seu reduzido número, não podem pretender representar a opinião de uma classe, servindo-nos sobretudo para nos indicar pistas de trabalho futuro.

Paralelamente a estas escolas sindicais, desenrolava-se também uma experiência interessante, na escola-oficina n.º 1 de Lisboa, que serviria mais tarde, de modelo à escola ideal proposta pelo Congresso Nacional da C. G. T. em Santarém no ano de 1925.

Desta experiência, animada pelo pedagogo anarquista Adolfo Lima, daremos informações mais em pormenor, numa fase posterior do trabalho.

Portanto, de uma forma sucinta e resumida, parece-nos que, por enquanto o problema se pode pôr da seguinte forma: face à insuficiência da rede escolar normal, o proletariado organizado, sentindo a necessidade de fornecer aos seus filhos as ferramentas de ensino, é levado a suprir essas insuficiências, por si só. As razões porque esse proletariado sentia a necessidade de fornecer esse ensino deverão ser melhor estudados mas o facto é que essa necessidade parecia ser sentida; através do esforço em manter essas escolas, através também, do substracto ideológico inerente ao movimento operário organizado, que de uma forma ou de outra se reflectiria no ensino ministrado, a pouco e pouco se foi construindo um aparelho escolar, e se foi produzindo uma reflexão pedagógica que teria o seu cúmulo no congresso de Santarém de 1925, através da definição, que aí é operada, da escola ideal, da escola do futuro.

Mas o que é que traduzia, a nível de comportamento, a nível de discurso, a nível de atitude, enfim a nível da concepção ideal de sociedade a ideologia anarco sindicalista?

Este é um ponto muito complexo, que exige um estudo detalhado, e sobre o qual é fácil cair em incorrecções de vária ordem. Mas de uma forma breve os traços fundamentais que nos parecem ter sido integrados pela população, isto é, se se quiser traduzir por conceitos psico-sociológicos, a «representação social» do anarco-sindicalismo parece apresentar uma série de traços, comuns a outras ideologias, alguns deles mais originais que outros, e que serão os seguintes:

— Anti-clericalismo — ou a noção de que o catolicismo «vem de fora»;

— Anti-autoritarismo — ou a noção de que a autoridade é «imposta pelos outros» e lhes serve a «eles»;

— Racionalismo — por oposição às «patranhas religiosas», desenvolvendo-se uma certa «fé na ciência» como factor de progresso;

— Justiça — por reacção às profundas injustiças sociais e pela autêntica miséria da classe operária, na altura.

Estes traços, aqui postos de uma forma superficial e insuficientemente «trabalhados», têm alguns pontos comuns com o que se poderá genérica e vagamente chamar de «ideologia de esquerda» quer se trate de uma esquerda operária ou burguesa. Mas apesar de se encontrarem posições comuns no discurso burguês radical da altura, deve-se ter em conta o seguinte:

1 — As noções de anti-autoritarismo e de justiça empregues no discurso burguês, são noções que se traduzem no combate ao aparelho de estado monárquico e que se dirigem, sobretudo aos seus próprios apoiantes, pequena burguesia, pequeno comércio, profissões liberais, por oposição aos «grandes tubarões». Tudo isto, de uma forma extremamente vaga e confusa, e cuja tradução na prática da 1.^a República não é nada clara.

Em contrapartida, o que é claro, isso sim, é a repressão que os políticos da 1.^a República exercem sobre o movimento operário.

Nesse ponto e salvo os dois primeiros anos, essa política não difere muito da posta em prática pela monarquia liberal, e antes se agrava com o correr dos anos.

2 — O anti-clericalismo por parte da burguesia radical da altura, característica-chave do radicalismo maçónico, traduz-se, na prática, pela «caça aos padres», facto relativamente bem aceite no sul e nas zonas industriais, mas que não apresenta nada de cons-

trutivo, virando contra ela a população do norte e interior.

3 — Quanto à «fé na ciência» e na «instrução» trata-se aqui de um traço relativamente ambíguo, ainda que interessante. Com efeito a educação é fomentada, e a «fé na ciência» característica do positivismo, é valorizada e exaltada.

Mas ao contrário de outros países em que o aparelho produtivo se encontra numa fase muito mais avançada, a educação oficial nunca conhece um florescimento massivo nas classes populares, e a burguesia liberal nunca consegue através dela, inculcar os seus valores no povo, quer se trate do povo operário, quer se trate dos camponeses.

É assim que estas quatro noções (anticlericalismo, anti-autoritarismo, racionalismo, e justiça social) que parecem estar bem definidas na «mentalidade» do movimento operário português, tem além disso como base, a nítida noção de diferenciação entre «nós» e «eles»: o autoritarismo, a repressão, a polícia, o exército, os partidos, os ricos, a injustiça, a igreja, «são eles», o Estado «são eles».

«Nós» somos as deportações, os acidentes de trabalho, a tuberculose, a fome, o analfabeto, etc.; mas «nós» temos o «nosso» jornal contra o «deles», o «nosso» sindicato contra a polícia «deles», etc., e noções como «anticlericalismo» e «justiça social» são empregues contra e com um significado diferente, em relação à classe que primeiro neles falou.

Pensamos que esta noção de «autonomia» do «nós» em relação a «eles», resultado de condições sociais muito duras e do substracto ideológico do movimento operário português do primeiro quartel do século, que se traduz, entre outros aspectos, pela recusa constante de colaboração com os «outros» partidos, é uma noção fundamental, que levou os sindicalistas a «fazerem», sem esperarem que os «outros» fizessem. Não havia, de

forma alguma, a preocupação da conquista do aparelho de Estado que caracteriza a orientação do movimento operário português actual, existindo sim, a preocupação de «construir» na base e na prática uma sociedade diferente, e isto sem prejuízo de grande combatividade de que sempre deu provas o movimento operário português do princípio do século.

Mas depois deste preâmbulo necessário, ainda que insuficiente, vamos passar à exposição das ideias pedagógicas que influenciaram (talvez) o movimento operário português no que respeita à educação.

Muito incompleta, esta exposição centrar-se-á sobre dois autores: Francisco Ferrer e Mário de Oliveira.

As razões de inclusão de Francisco Ferrer, parecem-nos já ter sido amplamente demonstradas pelas referências encontradas em textos e pessoas que estiveram ligadas aos problemas da educação popular da altura.

Quanto a Mário de Oliveira as razões da sua inclusão aqui aparecem devido a uma série de circunstâncias entre as quais, as seguintes:

1.º — Mário de Oliveira colaborava na Sociedade «A Voz do Operário» como professor primário que era;

2.º — Colaborou na Escola Oficina n.º 1 como discípulo de Adolfo Lima;

3.º — O facto de estarmos na posse de um livro seu com o título *A escola única — uma nova ideia pedagógico social*, fornece-nos o material necessário a uma breve, ainda que necessariamente superficial, análise de uma corrente pedagógica que estimamos importante.

Contamos num trabalho posterior, proceder a uma análise estruturada da obra de Adolfo Lima, que consideramos, pelo que dele sabemos, constituir uma das «chaves» das relações entre o movimento operário português e educação.

6 — a) Francisco Ferrer Gardia, foi um grande pedagogo libertário do princípio do século.

Sem nos querermos debruçar muito sobre o sentido da expressão «pedagogo libertário» devemos no entanto dizer que esta expressão cobre pelo menos duas correntes ou dois «tipos» de pedagogia libertária:

1 — Uma delas de inspiração directa da obra de Rousseau, e que se vai caracterizar por uma não directividade muito acentuada completamente apolítica, «naturalista» quase, que encontra expressão em autores como Tolstoi e, actualmente, talvez, Neill;

2 — Outra mais combativa face à sociedade da época, racionalista, cientista com infiltração maciça dos problemas sociais na problemática escolar, de que são expressão as escolas sindicais portuguesas e catalãs. Destas últimas podemos adiantar a hipótese de que constituem uma das sementes da actual pedagogia institucional ou autogestionária.

De notar que os anarquistas, tanto os actuais como os da altura, tinham em grande conta estas duas correntes, que nos parecem, no entanto, sobretudo no que respeita às suas implicações sociais e políticas, substancialmente diferentes.

Francisco Ferrer funda em 1901, em Barcelona, a sua Escola Moderna, fechada pouco tempo depois pelas autoridades espanholas em 1906.

Francisco Ferrer foi fuzilado em 1909, na sequência das revoltas de Barcelona, nas quais parece nunca ter participado.

Amigo de Kropotkine, Malato e Anselmo Lorenzo (o introdutor das ideias anarquistas em Portugal), Ferrer foi um produto da «geração de 98» espanhola juntamente com, entre outros, Unamuno.

As suas ideias pedagógicas reflectem-se através do programa de Escola Moderna, que começa pela seguinte frase: «É necessário fazer das crianças pessoas verídicas, justas e livres de todos os preconceitos» (S. Ferrer, Paris, 1952).

Continuando, o autor acrescenta que «Os fins da escola moderna são o de fomentar homens aptos a evoluir sem cessar, capazes

de renovar o meio social e renovarem-se a eles mesmos». Segundo Ferrer, «as ciências naturais e físicas, todas as disciplinas que exercitem a inteligência e a elasticidade de espírito serão utilizadas para formar os cérebros das crianças».

Nota-se, por outro lado, a sua preocupação em trazer à escola as contradições sociais do mundo exterior, como se pode ver pelas seguintes linhas: «cada mestre deve utilizar as notícias que, quase sem comentários, aparecem nos jornais, que dizem respeito quer a um homem morto de fome, um outro morto pela queda de um andaime, quer a uma explosão de *Grisou* da qual centenas de mineiros perdem a vida, quase sempre devido à avidez patronal... porque são inúmeros os factos que podem servir de exemplo a fim de que as crianças se convençam bem da realidade das injustiças sociais (F. Ferrer, citado por S. Ferrer, 1952).

De resto, as crianças, através das composições publicadas no boletim da escola, de Setembro de 1904, parecem estar perfeitamente convencidas destas realidades: «os que vão à igreja dizem que não se deve acreditar na ciência, nem de pôr em prática o que ela ensina; eles dizem que existe um Deus, bom e todo poderoso. Se ele é todo poderoso, porque é que permite que os ricos explorem os pobres?».

O regime adoptado por este pedagogo é evidentemente o de coeducação, tanto do ponto de vista sexual como social (um terço das crianças eram originárias de meios sociais favorecidos) o que para Ferrer é muito importante, a fim de «atacar pela base os preconceitos de classe e preparar o futuro das novas gerações».

O espírito crítico, como combate ao dogmatismo, é permanentemente acalentado pelo autor, que incita os mestres a suscitar o interesse dos alunos, as suas críticas e participações; com efeito pode-se ler no seu *Esboço de uma moral científica* o seguinte: «Visto que nesta escola são tratados todos os assuntos que mais interessam aos ho-

mens, é indispensável que as crianças possam pôr todo o tipo de questão sobre os pontos que mais lhes parecem duvidosos...»

Neste aspecto é aliás interessante uma passagem do *Método do espanhol prático*, manual de leitura editado pela primeira vez em 1895 e de autoria de F. Ferrer.

Assim, no capítulo intitulado «Sobre as complexidades humanas», pode-se ler o seguinte:

«— Estas pessoas são casadas e não são felizes.

— Você é padre e não é cristão.

— O homem que trabalha é tão útil como o monge que reza.

— Não exijo castigo para ninguém.

— Um por todos, todos por um.

— Não gosto de andar de luto; mas mais que ninguém louvo os mortos que me são queridos!

— Como assim? — Honro-os pelo pensamento e pelas minhas acções.

— Sim, mas o mundo é mais exigente — de acordo, mas quanto a mim o mundo não tem razão» (citado por J. Gameiro, 1976).

Não restam dúvidas quanto ao espírito crítico que se procura instalar na criança.

Francisco Ferrer, pode, com efeito, ser considerado um pedagogo racionalista através, por exemplo, de escritos seus como *Esboço de uma moral científica*, de que apenas conhecemos alguns extractos. Segundo esses extractos, o autor define a sociedade moderna como uma sociedade imoral e essa imoralidade repousa em cinco instituições que se complementam: a propriedade privada, a religião, a força militar, o poder judicial e a noção de pátria. Assim, segundo este autor, «a educação deverá ser totalmente repensada por homens sinceros imbuídos do pensamento racional e científico» (S. Ferrer, 1952).

Assim, não é por acaso, que no boletim da Escola Moderna em 1904, se dá a notícia de conferências que tiveram lugar na escola sobre «a evolução, a origem do mundo, a formação da terra, a origem da vida e as

etapas de evolução animal» (ver as semelhanças do programa da Escola Livre, do Porto).

Podemos, portanto, ter uma ideia do que queriam as juventudes sindicalistas quando no seu primeiro congresso de Lisboa em 1921, apontaram para a necessidade de «criação de escolas do ensino primário assentes em bases acentuadamente racionalistas».

Salientamos aqui a necessidade de melhor estudar este autor, não só pelo interesse de que se revestem as suas posições, mas também pela real influência das suas teorias no que respeita às ideias pedagógicas dos primeiros quarenta anos do século, sobretudo na Península Ibérica.

b) Quanto a Mário de Oliveira, não se trata aqui de uma análise geral do seu pensamento pedagógico, por falta de material.

Com efeito, tendo como única base de trabalho uma obra sua sobre a Escola Única, vamo-nos aqui restringir à análise de dois pontos específicos expostos pelo autor: a questão das avaliações e a estrutura do ensino por ele proposta.

Com efeito, estas duas questões, estão em Mário de Oliveira, ligadas, e a renovação dos esquemas de avaliação ligar-se-iam a uma renovação pedagógica geral. Nessa renovação, a escola única» teria um lugar de relevo.

Mas o que é para o autor, a «escola única»?

«Escola única quer significar que a escola é igual para todos, ou, por outra, que todos são iguais perante a escola e estão sujeitos a um mesmo e único ideal educativo» (M. de Oliveira, 1933).

Mais adiante, citando Adolfo Lima: «A escola única é a escola prolongada ou de continuação para todas as crianças até aos 15 anos, idade em que conforme as aptidões, devidamente seleccionadas, seguem para diversas carreiras, ingressando nas escolas preparatórias de tipo humanista ou de tipo cientista que lhes abrirão as portas das escolas técnicas superiores» (M. de Oliveira,

1933). O mesmo autor insiste no carácter anticlassista da escola única ao dizer «... a escola única não cria distinções nem visa formar elites, nem o aristocrático e vetusto dualismo da “escola e grei”».

«Submete todos os seres normais a um tipo único de educação geral conforme as qualidades comuns a todos os seres de natureza humana» (M. de Oliveira, 1933).

O esquema de ensino proposto por este autor seria o seguinte:

1.º CICLO

a) *Ensino primário*

Duração: 10 anos (5 aos 15).

— Período infantil 2 anos (5 aos 7).

— Período elementar 8 anos (8 aos 15).

b) *Ensino secundário*

Duração: 4 anos (15 aos 19).

— Curso geral e curso de preparação profissional.

2.º CICLO

Ensino superior

— Dos 19 em diante conforme o tipo de cursos.

Ensino Pós-Escolar

(Para os adultos que não beneficiaram de uma escolaridade anterior, para os atardados e os que não pudessem ascender normalmente nas escolas, etc.).

— Curso geral, preparatório, profissional e curso profissional superior.

O autor explicita melhor a estrutura por ele proposta: «preferíamos que a escola única tendesse sempre e cada vez melhor à

supressão das desigualdades e dos critérios parciais.

O ensino começaria, obrigatoriamente, aos 5 anos, e terminava aos 19, numa primeira etapa. Seria a Escola Única do 1.º ciclo.

Daí em diante entrar-se-ia no âmbito universitário ou no ensino superior com as suas secções humanistas, técnicas e profissionais, cujos estudos comportavam mais ou menos anos conforme a sua categoria em ordem dos conhecimentos necessários. Esta parte dos estudos formaria a Escola Única do 2.º ciclo. Tanto se classificaria universitário, o professor como o operário ou o camponês, tecnicamente especializados. Qualquer deles frequentaria, segundo os resultados da selecção e orientação profissional, os dois ciclos da Escola Única» (M. de Oliveira, 1933).

Mas, para o autor, uma questão se põe intimamente relacionada com as «escolas únicas»: a questão da selecção.

A selecção tradicional por exames é vista por Mário de Oliveira como, além de anacrónica, um factor importante de segregação social.

Transcrevendo o autor: «É bastante dizer, por agora, que os exames, entre nós, são a coisa mais vergonhosa que tem todo o nosso sistema escolar. Querendo seleccionar ou apreciar o saber, não o conseguem, pois que por vezes aprovam os menos competentes e reprovam os mais trabalhadores. Prestam-se a toda a casta de favoritismos, fazendo andar à sua volta uma infinidade de intrigas, de suspeitas, de patifarias, de influência, que esmagam toda a honesta intenção, que neles se deseja revelar e impor. Nos exames, continuam ainda as classes mais abastadas a ter predominância» M. de Oliveira, 1933).

Assim, recusando os exames, o autor propõe como alternativa, um método mais «científico» de avaliação: os testes.

Lendo Maurice Weber (in *Université Nouvelle*) encontramos o seguinte: «Na opinião de M. Pieron, eles (testes) teriam so-

bretudo por objecto, no estado actual da questão, permitir revelar os espíritos originários, podendo manifestar certas aptidões excepcionais, que as provas tradicionais escolares não poderiam conseguir. Longe portanto de deverem ser olhados com desconfiança como os instrumentos de uma eliminação brutal e cega, os testes seriam em realidade, auxiliares preciosos, permitindo corrigir erros de diagnóstico e muitas exclusões injustificadas.»

«E isto justifica-se, porque contra o aleatório dos exames a “Escola Única” preconiza uma espécie de selecção que consegue distinguir bem o nível de conhecimentos e a idade mental do educando, o valor real das suas faculdades, a natureza das suas aptidões e a profissão que deve estar de acordo com estes elementos. Trata-se de uma selecção científica que não é castigo nem prémio, que não prejudica o estudante, que não permite falcaturas, nem adultera ou sufoca a missão do professor.»

Como se vê, para o autor, os testes serão utilizados numa perspectiva positiva, com o fim de melhor conhecer o aluno e melhor o orientar na sua vida futura, refutando a avaliação como sanção ou castigo. Com efeito, numa escola cujo fim é a realização profissional e a utilidade social do aluno que sair para a vida activa, o tema «castigo» parece não ter sentido.

É assim que na continuação deste raciocínio, o autor propõe a instauração de «gabinetes de selecção e orientação profissional» que substituiriam os exames.

Com efeito, para o autor «a orientação profissional indica-nos escalas de aptidões adaptáveis aos diferentes mistérios, de modo que quando se trata de encontrar o indivíduo para determinada profissão ou vice-versa, é-nos fácil chegar a uma solução ajustada. E não é possível haver erro ou viciação de um tal método, visto que as observações e experiências a propósito de cada caso, são diversas e umas controlam as outras na sucessão progressiva. Além disso

essas observações e experiências podem ser realizadas e devem sê-lo mesmo, por diferentes indivíduos, o que tornará ineficaz e impossível qualquer espécie de adulteração» (M. de Oliveira, 1933).

Assim, o gabinete de selecção e orientação profissional, tem à cabeça um professor, que contava com a colaboração dos restantes professores da escola.

O processo de selecção desenrolar-se-ia da seguinte forma: «os alunos de cada classe ou turma estariam com o respectivo professor, à disposição desse gabinete durante dois ou três tempos lectivos de cada semana. A metodização de serviços, os apuramentos finais, o registo e escrita regular dos trabalhos realizados seriam da responsabilidade do professor encarregado do respectivo gabinete, o qual trabalharia mediante a colaboração do director e do conselho escolar e a inspiração do pedagogo incumbido desta função» (M. de Oliveira, 1933).

Com efeito, o autor propõe aqui a avaliação contínua, de uma forma um tanto confusa.

Mas, que quer tudo isto dizer?

Onde se situa, na altura, a polémica sobre a Escola Única? O que é, de facto, a Escola Única?

O autor refere, no seu pequeno livro, a existência da Escola Única em vários países do mundo.

Assim, enquadremos o movimento da Escola Única na polémica da altura através de uma breve referência histórica.

É nos finais do século passado que um pouco por todo o lado a educação primária é declarada gratuita e obrigatória pelos governos da altura, e independente da Igreja. Referimo-nos, aqui, principalmente ao caso francês, que é também a principal referência do autor.

Com efeito, em França, só na III República, em 1882, é que a escola pública, gratuita, obrigatória e laica é instituída depois de tremendas lutas com os monárquicos e com os republicanos conservadores. A im-

plantação da escola laica de Jules Ferry corresponde, claramente a um duplo intuito: 1.º, com o desenvolvimento do aparelho produtivo e a sua complexificação exigia-se do operário um nível cultural que lhes permitisse ler e contar; 2.º, com uma situação política perigosa com, por um lado, os sectores monárquicos e conservadores e por outro a crescente força do proletariado, de que a Comuna tinha sido um exemplo, impõe-se substituir o antigo aparelho de controlo eclesiástico, que, no campo, está nas mãos dos monárquicos e que nas cidades nenhuma influência tem no proletariado, pelo novo aparelho ideológico de Estado: A escola.

Podemos, assim sem exagerar, classificar a escola laica como o aparelho ideológico chave da burguesia republicana francesa.

Em Portugal, a escola obrigatória e gratuita foi primeiramente instituída em 1825, na carta constitucional, várias vezes reforçada e reinstituída e só em 1871, através da reforma de D. António da Costa, é que o princípio ficou definitivamente assente.

No entanto, do princípio aos factos a distância é enorme, e além de se dispensarem dessa escola uma série de crianças definidas nas «leis excepção», a construção de escolas nunca foi de facto fomentada, nunca tendo havido a grande expansão do campo educativo básico que se deu nos fins do século passado em França e noutros países europeus.

Isto compreende-se através da lentidão da evolução do processo político, social e económico português, dos séculos XIX e XX.

Mas uma vez assente em França o princípio da Escola Primária laica gratuita e obrigatória, a população praticamente toda alfabetizada, a luta transferiu-se para o fim da barreira que se punha para «os filhos do povo», na transição da escola primária para a secundária e superior. Com efeito, uma vez atingida a escolaridade primária, não se

punha de forma alguma, pelo menos para as camadas conservadoras, a hipótese de estes «filhos do povo» se virem instruir com os filhos da burguesia, concorrendo no mesmo campo. Bem reveladoras deste estado de espírito são os extractos de discursos de republicanos conservadores na Assembleia Nacional Francesa nos anos 20 deste século.

Assim, para o deputado Autrand «... a Escola Única é uma inspiração suspeita, de origem maçónica e sindicalista, uma violação dos direitos das famílias.» Já o deputado Mariu se refere da seguinte forma às ditas escolas: «Sob o ponto de vista financeiro é uma verdadeira aventura; sob o ponto de vista escolar uma desordem formidável; sob o ponto de vista político é a ruína de certas liberdades» (M. de Oliveira, 1933).

Organicamente portanto, a Escola Única traduz-se pela obrigatoriedade e gratuidade para todas as crianças, de estudarem até à idade da universidade, com tudo o que isso implicou de reformas do sistema de ensino.

É evidente que o facto de esta estrutura ter sido posta em prática, não impediu as classes dominantes de criarem sucessivos impedimentos, mais subtils é certo, como a criação de dois ramos no secundário (o técnico e o «outro») ou as dificuldades de acesso à Universidade, sem contar com o próprio conteúdo do ensino, a todos os níveis.

No entanto, o princípio, ainda que raramente ultrapassado o estatuto de princípio, de que a universidade estava também aberta aos «filhos do povo», existe, e à custa de muita luta.

A aplicação desse princípio na prática, só mostra que as classes dominantes não abdicam facilmente dos seus privilégios.

Mas voltemos a Mário de Oliveira. Com efeito, se o autor defende o princípio da Escola Única, ele está a defender uma das propostas de Escola Única e não as que já

existiram, mesmo se isso não aparece de uma forma muito clara.

De facto, o autor critica fortemente a proposta do grupo de trabalho francês encarregado de estudar a aplicação dos princípios da Escola Única em França.

O resultado deste estudo é resumidamente o esquema escolar existente em França, actualmente: a existência de três graus (primário, secundário e superior) estando o primário dividido em ciclos, e em que o 3.º ciclo primário (12 aos 15) tem já uma saída para a preparação profissional e outra para ensino académico. Ao 3.º ciclo do primário de preparação profissional, seguem-se dois anos de aprendizagem profissional (ensino complementar) e ao 3.º ciclo do ensino «académico» segue-se o 2.º grau ou ensino secundário, que dará imediatamente acesso à Universidade.

A passagem para os 2.º e 3.º graus dar-se-á mediante exames de admissão.

É este, aliás, praticamente, o sistema de ensino, hoje, em França.

Vejamos a crítica a este projecto por parte de Mário de Oliveira.

Assim, sobre a organização e a selecção o autor diz o seguinte: «Parece-nos que a divisão em três graus é exagerada... e em nada favorece os objectivos da Escola Única. Por outro lado, achamos incoerente a existência constante de provas e de exames no final dos anos lectivos e no acesso aos cursos.» (M. de Oliveira, p. 46, 1933.)

E o autor continua, agora no que respeita ao ensino complementar: «Também nos parece que o ensino complementar constitui um excerto dispensável e que se presta a manter, dentro da organização educativa, duas classes rivais: as trabalhadoras, para todos os serviços rudes e as elites intelectuais ou aristocracia moderna.» (M. de Oliveira, 1933.)

Sim, porque o que o autor defende é de facto a escola para o povo, e os *compagnons*

de l'université nouvelle, por muito progressistas que fossem para a altura, reflectiam sobretudo as aspirações de uma burguesia, progressista é certo, mas que constituíam uma mera continuação do projecto burguês dos anos 70. O projecto de M. de Oliveira é de facto uma ruptura e o outro é uma continuação.

Quanto à posição do autor referente às avaliações, é conveniente notarmos os seguintes pontos:

- 1.º — é interessante a oposição do autor face aos exames, que releva, principalmente, quer de frequentes casos de corrupção (na altura) quer da «injustiça de se avaliar num exame, uma pessoa»;
- 2.º — o autor dá mostras da injustiça da avaliação que o próprio professor sofre neste sistema e do logro em que é obrigado a colaborar;
- 3.º — há já a percepção, talvez não de uma forma muito clara, mas de maneira explícita de que essa injustiça é também social, visto serem as «classes mais abastadas a terem o domínio neste sistema».

Se nos lembrarmos que a função social dos testes só há bem pouco tempo é que foi estudada a fundo, e que ainda hoje em 1981, uma parte importante dos psicólogos, talvez mesmo a maior parte, continua a insistir na neutralidade ideológica do instrumento «teste», compreenderemos a opção do autor que, estamos certos, seria sensível, hoje, a uma argumentação do tipo da utilizada por M. Tort no seu livro *O Quociente Intelectual*.

Mas dizer que a alternativa do autor no que respeita às avaliações se limita aos testes não é dizer tudo; é mesmo, quanto a nós, não dizer o principal.

Com efeito as funções pressupostas pelo autor para os «gabinetes de selecção e orientação profissional» constituem, quanto a nós os pressupostos de uma autêntica avaliação contínua que refuta as notas numéricas dos exames, e isso é importante — não se realizando, ainda, nos nossos dias

Por outro lado é nítido também, e um pouco pelas razões atrás expostas, que, se o autor tem a nítida percepção que a escola de então (tal como a actual) tem uma função selectiva social, ele próprio não conhece de uma forma mais profunda, os mecanismos de reprodução social a nível escolar.

E isso é absolutamente lógico, visto não haver toda a «experiência da frustração» hoje existente, frustração essa, resultante da existência da contradição entre um princípio formal juridicamente confirmado (o ensino ao alcance de todos) e uma realidade amplamente demonstrada na prática (o ensino ao alcance de alguns). Esta contradição que levaria anos a ser completamente assimilada e dissecada pelos sociólogos, só foi teorizada nos anos 60-70, através, entre outros, de autores como Bourdieu.

De qualquer forma, e tendo em conta uma série de limitações de ordem histórica, aquilo que fica é um resultado francamente positivo e extremamente interessante.

Pode-se, com efeito, dizer que o movimento operário português, ao fazer suas as ideias de Mário de Oliveira, estava a avançar num sentido francamente progressista, num sentido revolucionário e inovador.

7 — Continuando na nossa análise sobre as relações existentes entre o movimento operário português e os problemas relativos à educação, devemos referir agora o exemplo de uma escola que seria definida em 1925, pelo Congresso da C. G. T., de Santarém, como a futura escola dos sindicatos: a Escola Oficina n.º 1 de Lisboa.

Não dispondo, de momento, de material sobre esta escola, tivemos que nos servir de uma entrevista a um seu antigo aluno (Emi-

dio Santana) para termos uma ideia do seu funcionamento e organização.

Mas antes de passarmos à sua descrição forneceremos alguns dados biográficos relativos a Adolfo Lima, o principal orientador desta escola.

Este autor é, como já atrás dissemos, uma peça-chave nas relações entre o sindicalismo e educação em Portugal.

Nascido em 1874, forma-se em Direito pela Universidade de Coimbra.

Depois de uma curta passagem pela profissão de advogado, entre 1902 e 1910, é como pedagogo e escritor que ele se afirmou e vem a ser conhecido. Assim, das actividades ligadas à pedagogia temos que «Adolfo Lima foi professor de sociologia no curso livre da arte de representar na Associação dos Artistas Dramáticos (1908) e leccionou no ensino secundário... assumiu o cargo de professor de metodologia da Escola Normal Primária de Lisboa até 1921. Desempenhou o cargo de chefe de serviços escolares da sociedade «A Voz do Operário», dando também uma notável colaboração à extinta Universidade Popular Portuguesa e à Sociedade de Estudos Pedagógicos. Devem-se-lhe, entre outras, as obras *Pedagogia Sociológica*, *Metodologia* e várias peças teatrais. Foi o fundador e director da revista *Educação Social* e da *Enciclopédia Pedagógica Progredir*.

Na sua actividade de colaboração com o movimento operário vemos que Adolfo Lima colaborou em revistas e jornais, como *O Intransigente*, *O Trabalho*, *Terra Livre*, *A Batalha*; foi um dos intelectuais que mais elementos de estudo proporcionou aos militantes operários, para a elaboração de teses discutidas nos congressos (adaptação de *Figuras gradas do movimento operário português*, de Alexandre Vieira, in *A Ideia*, 1976).

Era pois este o perfil do pedagogo responsável pela Escola Oficina n.º 1, de Lisboa.

Passemos à descrição da escola.

Segundo E. Santana, esta escola foi fundada em 1906 e funcionou até 1926, tendo-

-lhe, a partir dessa data, sido impostas uma série de restrições que lhe desvirtuaram o carácter.

O regime adoptado era a coeducação sexual.

Segundo o entrevistado, nesta escola encontravam-se alunos vindos sobretudo da pequena burguesia e do operariado, lado a lado com crianças filhas de intelectuais e pequenos industriais.

Ela ministrava o ensino primário, correspondente ao esquema proposto por Mário de Oliveira e que abrangia um leque de idades dos 6 aos 14-15 anos.

O tempo de duração de um dia escolar ia das 9 da manhã até às 5 da tarde, com uma hora de intervalo para o almoço e uma hora e meia para o recreio.

O dia escolar estava dividido em aulas de, aproximadamente, 50 minutos (a duração não era rígida).

O período de funcionamento do ano escolar ia desde Fevereiro até Dezembro (?), com várias interrupções, uma das quais no Verão; nesta altura, a escola organizava excursões à praia, ao campo, etc.

As salas de aulas eram compostas de uma grande mesa e várias cadeiras onde se sentavam as crianças e o mestre sem lugares previamente determinados.

Sobre as matérias ensinadas, o nosso entrevistado foi um pouco vago (tudo isto se passou há mais de 60 anos): assim, ele lembra-se da leitura e escrita, aritmética e matemática, dança, música, carpintaria, bordados, teatro e... sociologia; haveria, com certeza matérias como ciências naturais, história, etc.

Cada aluno tinha à sua disposição um armário com uma chave onde depositava o seu material escolar (cadernos, equipamento de ginástica, etc.).

Não existindo um uniforme, havia, no entanto, batas, quer para os professores quer para os alunos.

Existiam também oficinas de carpintaria, tapeçaria e latoaria, frequentadas tanto por rapazes como por raparigas, à semelhança do que acontecia com o bordado.

As punições físicas eram interditas. O único castigo que existia (raramente aplicado) era a suspensão das aulas durante dois dias. O método de selecção processava-se através do controlo contínuo, através das observações dos mestres que as apresentavam, no fim do ano escolar, a um conselho de classe que decidia se o aluno estava ou não apto a transitar de ano. Não havia notas: apto/não apto, era o esquema adoptado.

Entre os muitos aspectos interessantes, deve-se realçar a existência de uma associação de alunos, A Solidária, encarregada de organizar, entre outras coisas, as refeições (vender as senhas e administrar o dinheiro), organizar festas, peças de teatro, competições desportivas, etc.

Mas vejamos, através de alguns exemplos, o conteúdo do ensino nesta escola.

Assim, para a aprendizagem da leitura transcrevemos as palavras de Emídio Santana:

«Há pouco tempo, vi na televisão a descrição de um método de aprendizagem da leitura que era considerado novo, com cartões com letras, que se juntavam até dar uma palavra; ri-me, porque foi assim que há 60 anos eu aprendi a ler.

«Para lhe dar uma imagem mais precisa nunca aprendi o alfabeto. Um dia descobri que sabia o alfabeto.

«Por exemplo, havia brinquedos na sala de aula; cada armário tinha uma série de brinquedos cujo nome começava por uma letra que estava afixada. Havia brinquedos para todas as letras. Nós, com a nossa curiosidade natural, íamos buscá-los e o professor vinha e perguntava-nos o nome do brinquedo, se nós conhecíamos as letras que estavam afixadas, etc. De seguida, íamos buscar os cartões, começávamos a compor

os nomes e era assim que aprendíamos a ler e a escrever.»

Este método de leitura, verdadeiramente revolucionário para a altura, e que nos parece tratar-se de um método analítico sintético, absolutamente actual e de vanguarda, dá-nos uma ideia do que se passava naquela escola, a nível pedagógico.

Quanto ao conteúdo da cadeira de sociologia:

«Nós começávamos com a cadeira de sociologia, na idade de 9-10 anos. Esta cadeira abordava os hábitos dos povos, das raças, as ideias e correntes sobre a evolução da humanidade, etc., e eram completadas com visitas aos museus de arqueologia, etc.»

No que respeita às oficinas, E. Santana diz-nos o seguinte:

«Esta escola tinha também esta particularidade: havia oficinas e foi uma das primeiras escolas em regime de coeducação sexual; quer os rapazes quer as raparigas frequentavam as oficinas, o mesmo acontecendo em relação aos bordados. Tratava-se aqui de oficinas de carpintaria, tapeçaria e latoaria.

«Claro que não se tratava de um trabalho produtivo; era, sobretudo, uma forma de nos familiarizarmos com este tipo de trabalhos; uma forma de “dominar a matéria”, e, simultaneamente, de exercer as nossas faculdades criadoras; tínhamo-nos, portanto, integrado nos trabalhos oficinais, aulas de modelação, talha, etc.»

Finalmente e relativamente ao ambiente que se vivia na sala de aula, segundo E. Santana, era um ambiente de camaradagem e descontração: «... todos podíamos dizer piadas ao professor, perguntar-lhe o que queríamos, etc.»

É-nos difícil proceder a uma análise sistemática desta escola por falta de dados, no entanto, por aquilo que sabemos através das

entrevistas podemos realçar alguns pontos extremamente interessantes, tais como:

- a) a preocupação de não descurar o trabalho manual, que teria nesta escola as seguintes funções: desenvolvimento da criatividade e introdução de uma experiência de vida que é geralmente estranha ao universo escolar: a experiência operária.
- b) responsabilização da criança, obrigando-a a esboçar esquemas de auto-organização associativa como no caso da Solidária;
- c) introdução de matérias como dança, música e teatro, de novo numa óptica não só de desenvolvimento da criatividade como de desmistificação de matérias «especiais» para os «outros»;
- d) preocupação de desagregação tanto social como sexual; fábricas para raparigas, bordado e dança para rapazes; música, teatro e dança para filhos de operários, fábricas de latoaria para filhos de intelectuais, etc.

Trata-se, com efeito, de uma escola integral, que segue na mesma linha das experiências levadas a cabo por Freinet, anos mais tarde.

8 — Vamos, neste último capítulo, transcrever as directrizes oficiais do Congresso da C. G. T., de Santarém, sobre educação (1925).

Nas suas conclusões finais, começa-se por «considerar o regime social burguês, incapaz de aplicar os princípios da moderna pedagogia, pelo que a educação deve ser obra dos próprios trabalhadores, únicos depositários de uma ideologia que está de harmonia com as leis naturais da sociologia... pelo que o congresso convida as uniões de sindicatos ou C. S. T. a fundar, organizar e pôr a funcionar, desde já, dentro dos limites das suas possibilidades:

a) Escolas primários de educação integral sob o tipo-modelo de escolas oficinas ou escolas de trabalho para educação geral e especial dos filhos dos seus associados;

b) Institutos de educação (tipo Universidades populares), a fim de:

1.º — ministrar uma educação aos indivíduos que por quaisquer circunstâncias não frequentaram a escola;

2.º — suprir a educação que a escola, mercê da sua não organização e maus métodos, não dá ainda hoje, criando nos indivíduos uma ideologia indispensável à vida e progresso social;

3.º — completar o ensino de escola, dando uma educação àqueles que as condições e desigualdades económicas não permitiram que continuassem os seus estudos;

4.º — alargar e intensificar a educação geral daqueles que, todos entregues às preocupações das suas especialidades científicas profissionais para que as suas aptidões livremente exercidas os chamaram, não podem, à míngua do tempo, acompanhar, dia a dia, todos os progressos, toda a evolução de ideias gerais e fundamentais das ciências e artes e respectivas técnicas, que não são objecto dos seus estudos habituais e profissionais;

5.º — suprir a título precário a educação incompleta daqueles que por deficiência orgânica intelectual não puderam seguir total e regularmente e nos seus diversos e sucessivos ciclos, uma educação escolar;

6.º — acompanhar através de toda a vida aqueles que por deficiência mental são incapazes de uma auto-educação, e que, acabando o período de escolaridade carecem, para seu aperfeiçoamento, de uma acção magistral competente.

c) festas educativas e, nomeadamente, espectáculos cénicos da índole do denominado Teatro Livre.

Sobre a forma de levar à prática estas recomendações, o Congresso de Santarém adopta as seguintes conclusões:

1.º «O Congresso delibera ratificar a aprovação da tese sobre educação apresentada ao Congresso da Covilhã (era a a mesma que a de Santarém, não tendo no entanto sido discutida);

2.º O Congresso, atendendo a que os organismos de centrais locais carecem de recursos financeiros para realizar os objectivos constantes das conclusões da tese do Congresso da Covilhã (nome por que ficou conhecida a tese sobre educação apresentada pela C. G. T.), convida os dos grandes centros, pelo menos, a nomear comissões especiais encarregadas de promover por todos os meios honestos e dignos, a angariação de receitas destinadas àqueles fins para apressar a sua realização, mesmo com o concurso de todas as entidades extra-sindicaes, que na mesma obra querem colaborar;

3.º O Congresso convida os organismos confederados a desenvolver uma propaganda tendente a levar o maior número de operários possível à frequência das Universidades populares, teatros livres, etc., de carácter social e

cientificamente educativas, influndo sem espírito de intromissão para que aquelas instituições correspondam o melhor possível às necessidades da educação popular;

- 4.º O Congresso decide que na C. G. T. seja organizado, logo que as circunstâncias o permitam, um secretariado de educação especialmente encarregado de orientar a obra educativa dentro dos princípios expressos na tese «Educação» do Congresso da Covilhã;
- 5.º O Congresso decide mais, que a C. G. T. colabore com todas as entidades que de algum modo se proponham realizar no todo ou em parte a obra constante da tese da Covilhã, devendo no segundo caso esforçar-se por que o seu espírito fundamental seja respeitado.» (M. J. de Sousa, 1933.)

Eis, portanto, a transcrição de material que conseguimos reunir sobre a tese Educação, discutida e aprovada no Congresso da C. G. T., realizado em Santarém, no ano de 1925.

Desta tese, poderemos facilmente concluir que as preocupações principais do movimento operário face à educação se desenvolveram nas seguintes direcções:

- ensino primário (para crianças);
- ensino para adultos, cujos fins seriam:
 - a) completar e aperfeiçoar o que tinha sido feito pela escola oficial;
 - b) fornecer aos operários a instrução a que não tinham, na sua maioria, tido acesso, devido à exiguidade da rede escolar oficial;
 - c) proceder a uma função de dasilenação evitando as especializações, ou melhor, evitando os «males» que advêm de uma especialização, pro-

curando «abrir horizontes» noutros domínios.

— tomada a cargo dos «atrasados mentais» quer amparando-os quer preparando-os para uma vida activa.

São estas, com efeito, as três grandes direcções de trabalho apontadas pela C. G. T., no que diz respeito ao campo da educação.

9 — De facto, o que, na nossa opinião se esboça, é a constituição de uma estrutura educativa completa abrangendo os pontos principais de uma rede escolar.

Será interessante notar que as conclusões do Congresso vão muito mais além do que uma simples tomada de posição sobre os problemas educativos, indo ao ponto de fornecer directrizes práticas tendo em vista a montagem do que nós chamamos a rede educativa sindical; com efeito aqui são dadas as directrizes concretas para a recolha de fundos, anuncia-se para breve um secretariado de educação na C. G. T., encarregado de «orientar a obra educativa», etc.

Tratava-se com efeito, na nossa opinião, da montagem de uma rede escolar paralela e alternativa à rede estatal; tratava-se, tanto quanto temos conhecimento do modelo global de educação operário que mais longe foi, não só no que respeita a conteúdos mas sobretudo pela sua extensão, ainda que não tenha podido ser posta em prática.

Trata-se, na nossa opinião, do despontar titubeante, talvez, de novos valores culturais e humanos impulsionados por uma classe cujo peso político e social, lentamente amadurecido por uma longa experiência, começa a emergir do escuro, lançando-se com uma alternativa ideológica, política e cultural face ao mundo construído pelos burgueses dos séculos anteriores. É, talvez, o lançamento de uma semente para o futuro, e a julgar pelo conteúdo dos exemplos que ela reivindica, pelos ideais de igualdade e liberdade que dela emanam, só po-

demos desejar que essas sementes possam, ainda hoje, frutificar.

BIBLIOGRAFIA

- BATISTA, J. — *História do diário sindicalista — «A Batalha» — 1919-1927*. Lisboa, 1977, Liv. Bertrand.
- BÁRBARA, A. M. — *Subsídios para o Estudo da Educação em Portugal — da reforma pom-balina à República*. Lisboa, 1979, Assírio e Alvim.
- FERRER, SOL — *Vie et Oeuvre de Francisco Ferrer — Un Martyr au XX^{ème} siècle*. Paris, Lib. Fschlacher.
- GAMEIRO, J. e outros — «Escola, Educação e Luta Revolucionária». Revista *A Ideia*, n.º 6, Dezembro de 1976.
- LIMA, C. — *O Movimento Operário em Portugal*. Porto, 1972, Ed. Afrontamento.
- OLIVEIRA, C. — *A criação da União Operária Nacional*. Porto, 1973, Ed. Afrontamento.
- OLIVEIRA, C. — *O Socialismo em Portugal 1850-1900*. Porto, 1973, Ed. Afrontamento.
- OLIVEIRA, M. DE — *A Escola Única — Uma Nova Ideia Pedagógica Social*. Lisboa, 1933, Pap. Fernandes.
- SALVADO SAMPAIO, J. — *O Ensino Primário 1911-1969*. Lisboa, 1975 — Instituto Gulbenkian de Ciência.
- SOUSA, M. J. — *O Sindicalismo em Portugal*. Lisboa, 1931, Comissão Escolar e Propaganda do Sindicato do Pessoal da Marinha Mercante Portuguesa.

RÉSUMÉ

L'hypothèse qui découle de ce travail, c'est, qu'en 1925, les syndicats portugais, d'orientation anarcho-sindicaliste, étaient en train de construire une alternative révolutionnaire dans le domaine de l'éducation, tant par les méthodes, tant par les contenus, vis à vis des structures éducatives mises en place par l'État bourgeois.

COLEÇÃO



PERSONA^Ψ

Da Psicologia à Psicanálise,
da Pedagogia à Sexologia,
da Puericultura à Psicomotricidade,
a Coleção PERSONA
visa tratar a globalidade
dos problemas da pessoa humana

ALGUNS TÍTULOS PUBLICADOS:

A UNIDADE DA PSICOLOGIA

Daniel Lagache
80 pp. / 120\$00

A EVOLUÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA

Henri Wallon
240 pp. / 290\$00

A TERAPIA SEXUAL

Patrícia e Richard Gillan
272 pp. / 290\$00

A SAÚDE MENTAL DA CRIANÇA

Celestin Freinet
160 pp. / 170\$00

A ESCOLA NA SOCIEDADE

Suzanne Mollo
336 pp. / 300\$00

A INTERPRETAÇÃO DAS AFASIAS

Sigmund Freud
96 pp. / 140\$00

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Laurence Bardin
232 pp. / 320\$00

O DESPERTAR DO ESPÍRITO

Françoise Dolto e Antoinette Muel
120 pp. / 230\$00

O EXAME PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

Michèle Perron-Borelli e Roger Perron
232 pp. / 300\$00

PSICOLOGIA SOCIAL

Jacques-Philippe Leyens
264 pp. / 380\$00

OS PSICÓLOGOS E A PSICOLOGIA

org. de David Cohen
440 pp. / 830\$00



edições 70

Av. Duque de Ávila, 69-r/c. Esq. — 1000 LISBOA

Telefs. 57 83 65 / 55 68 98 / 57 20 01

PORTO — Delegação: R. da Fábrica, 38-2.º, Sala 25

4000 Porto — Telef. 38 22 67